Praca w Klasach Łączonych

rok III–1935/6 Nr. 4

WARSZAWA

JĘZYK POLSKI W SZKOŁACH I i II STOPNIA

(c. d.)

KLASA IV-ta.

Powtarzające się tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu we wszystkich trzech rocznikach klasy IV-ej.

„Obrazy z życia dzieci i młodzieży: zabawy, sporty, wycieczki, przygody, podróże, obozy harcerskie, życie społeczne w szkole i t. p."

Wszystkie inne tematy pod względem swej formy powtarzają się we wszystkich trzech kursach, pod względem jednak treści są różne. I tak naprzykład w kursie A mamy:

„Fragmenty z życia królów, wodzów, artystów z czasów do Stefana Batorego włącznie: np. Kazimierz Wielki, Zawisza Czarny, Kopernik, Kolumb, Kochanowski, Stefan Batory", a w kursie B:

„Fragmenty z życia i działalności wodzów, artystów, uczonych od Zygmunta Wazy do roku 1848: np. Staszic, Kościuszko, Mickiewicz, Szopen, Moniuszko". do czasów współczesnych.

W kursie C klasy IV-ej mamy podobny temat, obejmujący czasy od r. 1848 do czasów współczesnych.

Forma wszędzie ta sama, wszędzie mówi się o fragmentach z życia wielkich ludzi, w każdym jednak kursie mamy te fragmenty podawać w związku z różnemi postaciami. Podobnie rzecz się przedstawia w odniesieniu do tematów geograficznych, społeczno-obywatelskich. Jak należy sobie uzasadniać taki stan rzeczy?

Powtarza się we wszystkich trzech kursach temat związany z życiem młodzieży zarówno indywidualnem, jak i społecznem. Autorzy programu uwzględniając ten temat, dali wyraz swej trosce o uwzględnianie w nauczaniu tematów dostosowanych do psychiki dziecka tego wieku. Przygody, podróże, zabawy, sporty, wycieczki, obozy harcerskie, życie społeczne w szkole — wszak to tematy specjalnie interesujące młodzież w wieku lat 12 — 14. To jedno-

cześnie tematy, przez które specjalnie oddziaływać mamy na młodzież w kierunku jej wychowania indywidualnego i społecznego. Jest to temat o nastawieniu wybitnie wychowawczem w odróżnieniu od innych tematów, które mają nastawienie bardziej rzeczowe. Omawiając z młodzieżą przygody, podróże, życie społeczne w szkole, obozy harcerskie, mniej będzie zależało na podawaniu jakichś konkretnych wiadomości, a więcej na oddziaływaniu wychowawczem na młodzież. Fakt, że właśnie taki temat powtarza się przez wszystkie roczniki klasy czwartej ma swoją wymowę, mówi on nam o zasadniczem nastawieniu budowy programu.

Inne tematy, jak już zaznaczyłem, tylko pod względem formy są takie same we wszystkich trzech rocznikach (kursach), treść ich jednak w każdym roku jest inna i wiąże się z materjałem przerabianym w każdym roku na lekcjach historji i geografji. Przez takie ujęcie tematów w mówieniu, czytaniu i pisaniu podkreślili autorzy programu stosunek ich do postulatu korelacji w nauczaniu.

Materjał powtarzający się w związku z czytaniem, mówieniem i pisaniem.

Powiemy ogólnie, że wszystkie rodzaje ćwiczeń słownikowych powtarzają się we wszystkich trzech kursach klasy IV-ej, powtarzają się również wskazania programu w związku z nauczaniem i wygłaszaniem wierszy i krótkich urywków prozaicznych. Inaczej już jest w związku z czytaniem przez nauczyciela. Z czytaniem i opowiadaniem przez nauczyciela spotykamy się w kursach A i B tylko; podobnie rzecz się przedstawia i z czytaniem rolami i inscenizacją; z ćwiczeniami temi spotykamy się w kursach A i C, nie mamy ich natomiast wymienionych w kursie B. Tego stanu rzeczy nie umiałbym uzasadnić, przeciwnie, wydaje mi się, że stanowisko programu jest niesłuszne, że w niektórych kursach brak jest albo czytania i opowiadania przez nauczyciela, albo czytania rolami i inscenizacyj. Według mego zdania ćwiczenia te, jako bardzo ciekawe i lubiane przez dzieci, a z drugiej strony jako mające duże znaczenie dla ćwiczenia dzieci w możliwie bogatem wyrażaniu przez dzieci ich własnych treści i przeżyć, powinny pozostać we wszystkich kursach.

W dziale ćwiczeń gramatycznych powtarza się we wszystkich kursach nauka o zdaniu pojedyńczem rozwiniętem, oraz elementarne wiadomości o zdaniu złożonem (rozpoznawanie zdania pojedyńczego i złożonego). Nadto z nauki o wyrazach powtarza się następujący materjał:

1) ćwiczenia w rozpoznawaniu rzeczownika z uwzględn. liczby i przypadku,
2) odróżnianie wyrazów odmiennych i nieodmiennych,
3) ćwiczenia w rozpoznawaniu przymiotn. z uwzgl. liczby, rodzaju i stopnia.

Tylko w kursie A występuje następujący materjał:

1) ćwiczenia w rozpoznawaniu zaimka z uwzględnieniem rodzaju,
2) rozpoznawanie przysłówka,
3) rozpoznawanie form osobowych czasownika: liczby, czasów, osoby i trybu.

Tylko w kursie B występuje następujący materjał:

1) ćwiczenia w rozpoznawaniu czasownika z uwzględn. czasów i liczby,
2) rozpoznawanie przyimka,
3) rozpoznawanie wykrzyknika.

Tylko w kursie C występuje następujący materjał:

1) ćwiczenia w rozpoznawaniu czasownika z uwzględnieniem liczby i czasów,
2) rozpoznawanie liczebnika z uwzględnieniem przypadku,
3) rozpoznawanie zaimka z uwzględnieniem rodzaju i przypadku.

Z powyższego zestawienia widzimy, że jeszcze w każdym kursie występuje jakiś materjał związany z czasownikiem, tylko w różnych zakresach. Powtarza się więc nauka o zdaniu, elementarne wiadomości o czasowniku, rzeczowniku i przymiotniku. Takie rozwiązanie układu materjału gramatycznego uznać musimy za korzystne dla nauczania, z nauką bowiem o zdaniu najłatwiej jeszcze skojarzyć ćwiczenia w kształceniu dzieci w poprawnej wymowie, a powtarzanie elementarnych wiadomości o czasowniku, rzeczownika i przymiotniku, ze względu na ich powszechność w mowie jest również rozwiązaniem trafnem. Z podobną sytuacją mieliśmy do czynienia w klasie trzeciej.

PISANIE.

Zestawiając analogicznie materjał powtarzający się we wszystkich trzech kursach w dziale **pisanie**, dochodzimy do nast. wniosków: 1) powtarza się we wszystkich trzech kursach materjał, uznany powszechnie za obowiązujący przy określaniu minimum wykształcenia człowieka w dziale umiejętności posługiwania się piórem. Opowiadanie, opis streszczenie — według dotychczasowych sądów trzy podstawowe formy wyrażania się człowieka w słowie pisanem. Nadto w poszczególnych kursach, jak to wyżej wykazałem, występują listy i pisma, sprawozdania z bieżącego życia dzieci i opracowanie krótkiego własnego życiorysu. Wydaje mi się, że autorzy programu popełnił tu pewien błąd przez zbyt lekkie, jeżeli się tak można wyrazić, potraktowanie takich tematów, jak listy, jak sprawozdania. Absolwent szkoły I stopnia organizacyjnego opowiadań pisać napewno nie będzie po skończeniu szkoły, streszczeń tembardziej. Będzie natomiast pisywał listy, a bardzo byłoby dobrze, by umiał sobie dawać radę i ze sprawozdaniami i z protokółami z zebrań różnych organizacyj.

Porównywując materjał ortograficzny w trzech kursach klasy IV-ej, dojdziemy do podobnych wniosków, jak w klasie III-ej, a mianowicie: powtarza się materjał najczęściej występujący w pisowni polskiej i taki, który nastręcza dzieciom najwięcej trudności w praktycznem opanowaniu, dobrze więc jest, jeżeli materjał taki powtarza się w każdym roku klasy IV-ej.

(c. d. n.) St. Wiacek.

ZAGADNIENIA DYDAKTYKI CZĘŚCI MOWY

I.

Nauczyciel, rozwijający swoją pracę w klasach łączonych, przeprowadza na lekcjach głośnych i cichych różnego rodzaju ćwiczenia w obrębie nauki języka ojczystego. Wskazówki do postępowania dydaktyczno-metodycznego daje mu materjał nauczania i uwagi końcowe. Zależnie od warunków lokalnych i środowiska danej szkoły nastręcza się naturalne tworzywo słowne, a więc nazwy przedmiotów osobowych i rzeczowych, ich cech czy właściwości. Bywa często tak, że deptak środowiskowy, ten sam i niezmienny, uboga w kulturę materjalną wieś, jej odosobnienie od innych, mała styczność komunikacyjna z innemi ośrodkami życia, to wszystko uboży stan codziennego a więc pospolitego słownictwa. Miarowy, jednostajny tryb życia w takiem wyjałowionem, nie rozwijającem się środowisku materjalnem i duchowem nie nasuwa konieczności stosowania w kursie codziennym życia liczniejszych nazw czynności, wyrażanych przez czasowniki. Niedobór rzeczowników a często ich niedostatek, to następstwo skąpych obserwacyj i zacieśnionego kręgu zainteresowań o typie wzrokowym. Stosunkowo opóźniony u dzieci wiejskich wiek pytań znajduje nieraz bezlitosne zatamowanie w rozszerzeniu swego zasięgu. Przytłaczająca wieś nędza wydziedzicza dziecko z uciechy poznawania ciekawszych przedmiotów i ich nazw z bliższego i dalszego otoczenia. Bierność duchowa rodziców, płynące z lenistwa godzenie się z losem, niedostatek, urastający w przekonaniu mas włościańskich do roli nieodwołalnego przeznaczenia — to również przybija indywidualność dziecka. Przymus pracy, jako przymus życia, niestety nieodczuwamy w myśleniu socjologicznem, oczywiście podświadomem ludności wiejskiej, — jako przedwczesne jarzmo dla sił fizycznych i dla psychiki dziecka, do reszty przytłacza tę małą istotę, żądną swobody i przeżyć, instynktownie szukającą przyjemności.

Nękanemu tyloma przeciwnościami dziecku śpieszy z pomocą szkoła dopiero z chwilą jego wkroczenia w granice wieku szkolnego. Wymiar czasu pracy szkoły nad dzieckiem jest wielce wyliczony, a tem samem ograniczony przedewszystkiem do momentów zbiorowego urabiania zadatków wrodzonych, kierowania woli, rozumu, uczuć i wyobraźni środkami wychowawczemi i dydaktycznemi. Rzecz jasna, że język polski, jako przedmiot nauczania, najbardziej bezpośrednio z życiem duchowem dziecka związany, jest podstawowym czynnikiem kształcenia osobowości dziecka. Język polski w całym splocie swego znaczenia jako przedmiot nauki — to wielce złożona dziedzina oddziaływań, a rozmiary zamierzeń i możliwości, tkwiących w tej dziedzinie, ujęte zostały treściwie i przekonywująco we wstępie „Uwag do całości programu", poświęconym celom nauczania.

Zdajmy sobie sprawę, że praca w realizowaniu programu języka polskiego na każdym stopniu szkoły powszechnej wyraża się w ćwiczeniach częstych, dokładnych, koordynowanych w sferze mówienia, pisania i czytania. Równolegle z tem wiążą się ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe. Splot tych ćwiczeń, to ustawiczne, codzienne i wytrwałe urabianie siły nawykania umysłu do treści i wiadomości, które dziecko zdobywa przez opanowanie tych technicznych czynności ekspresyjnych (mówienie, czytanie, pisanie) oraz do tych form poprawnych wyrażania myśli, które ustala zakres gramatyki.

Wyodrębnia się tu sprawa bogacenia słownika dziecięcego, który w szkole powszechnej ma charakter użytkowy, praktyczny, ze sferą życia i jego wymagań związany. Ustalić się winna w systematycznej pracy nauczyciela zasada, że niema dnia nauki szkolnej bez tych ćwiczeń, powiązanych z celami odpowiednich tematów. Niech zwycięża stara prawda dydaktyczna, że mistrzem staje się człowiek tylko drogą ćwiczeń. A sama czynność nauczania w etymologicznem tłumaczeniu oznacza nawykanie (czyli nauczanie = nawykanie). Zakresem naszych uwag w niniejszym szkicu pragniemy objąć w ramach ćwiczeń gramatycznych zagadnienia części mowy, przedewszystkiem ze stanowiska świadomego rozpatrzenia tej kwestji od strony normatywnej a następnie w ujęciu od strony ćwiczeń praktycznych.

II.

Nauka o wyrazie odrębnie występuje dopiero na poziomie piątej klasy, a zatem w szkołach drugiego i trzeciego stopnia. Tam się już rozważa wyraz nie tylko ze stanowiska jego treści. Chodzi również o jego funkcję w zdaniu — niezawsze jako podmiotu lub jako orzeczenia — ale jednocześnie i o funkcję wyrazu **określającą**. Natomiast w klasach niższych program domaga się uwzględniania:

1. Już na poziomie klasy pierwszej ujmowania (wzrokiem i słuchem) całych wyrazów; analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej wyrazów (przy metodzie wyrazowej); odwzorowywania wyrazów w związku z czytaniem (przy metodzie wyrazowej), przyczem mowa jest o czytaniu jednostkowem i zbiorowem, przepisywaniu wyrazów z tablicy i z podręcznika; pisania z pamięci i ze słuchu łatwych i dobrze znanych wyrazów. (Str. 3 i 4 Programów nauki w publ. szkołach powszechnych I-go i II-go stopnia — wyd. z 1935 r.).

2. Na poziomie klasy drugiej rozwija się stopniowo ten zespół wymagań ćwiczeniowych drogą pożądanego sposobu pisania czysto i czytelnie liter i wyrazów. W tej klasie obowiązuje praktyczne wyczerpywanie wskazań, zawartych w przepisanym ściśle materjale ortograficznym.

Na poziomie obu tych klas niełączonych dzieci stawiają pierwsze kroki w stop-

niowem owładaniu coraz to szerszym zakresem wyrazów z języka ogólno-kulturalnego przyswojonych.

Praca nasza kieruje się po linji przyswajania dzieciom wyrazów: nakierowanego, przez uprawę t. zw. mianownictwa. Jest to droga poznawania przedmiotów z otoczenia dzięki obserwacji, a następnie wiązania z niemi nazwy, będącej zarazem ich znaczeniem i treścią [1]).

Nadto winniśmy śledzić, poczynając już w okresie przygotowawczym w klasie pierwszej, często ujawniany u dzieci zapęd do samorzutnego posługiwania się wyrazami z rejestru słownikowego poprawnej polszczyzny. W tym wypadku winniśmy badać, czy dziecko potrafi skojarzyć w sposób właściwy nazwę przedmiotu z jego cechami postrzeganemi lub z jego wyobrażeniem.

Bardzo powszechny, choć często przez nauczyciela niedostrzeżony jest błąd nierozumienia i nieuświadomienia sobie przez dzieci znaczenia wyrazów, występujących np. w wierszyku, wyuczonym w celu recytacji lub śpiewu. Przytoczę dla charakterystyki przykład następujący: Dziewczynka z klasy pierwszej, śpiewając znaną piosenkę:

Dalej dzieci, dalej w gaj!
Zbierać grzyby — to mi raj!

nie miała uświadomionego znaczenia wyrazu raj, nieco zresztą trudnego dla dziecka w tej klasie. W umyśle jej w lot dokonało się skojarzenie zwrotu: to mi raj! z imieniem koleżanki Miry (to Mira!). Najczęściej błądzą w tym kierunku dzieci, mające zdolność łatwego uczenia się wierszy, zwane niekiedy mądremi papużkami. Sprawa należytego omówienia treści wiersza i wytłumaczenia znaczeń występujących w nim wyrazów przed ćwiczeniem w jego odśpiewaniu jest podstawowym elementem dydaktyki.

Oprócz nazw przedmiotów wchodzą również w grę i nazwy zjawisk (kształty, barwy, rodzaje głosu, stosunki czasowe, przestrzenne i t. p.). Zaznajamiając się z niemi zdobywa dziecko poznanie własności przedmiotów oraz stosunków między niemi, a nazwy ich określające, poczynając od klasy trzeciej, mieć będą charakter składników przy opisach, streszczeniach i wypowiadaniach się dzieci na żywo i w piśmie.

Różne ćwiczenia w obrębie nauki języka polskiego „w nierozdzielną całość złączone" — przyczyniają się w wielkiej mierze do nawarstwiania się słownictwa u dzieci ku użytkowi rozwijającej się ich mowy (języka indywidualnego). Jest to ważny i cenny dla swej systematyczności sposób i środek dorabiania się wartości kulturalnych.

Zdobywanie zasobów wyrazów i świadome a właściwe posługiwanie się niemi —

---

[1]) Por. T. Szczerba. Nauczanie podstaw gramatyki języka polskiego w szkole powszechnej. Z cyklu: Jak realizować nowe programy szkolne. Nr. 33. Str. 20 i in.

to zakres i sens praktyczny rozwoju języka w społecznem jego znaczeniu. Rozpoznawanie w wyrazach części mowy jest dalszym etapem rozwojowym, prowadzącym do rozumienia mowy ludzkiej jako narzędzia myśli, wyrażającej się zdaniem. Na to rozpoznawanie wskazują nam wymagania programu, począwszy od klasy trzeciej. Teofil Szczerba

NAUKA CICHA W PROG. SZK. POWSZ. I-GO STOPNIA

Autorzy nowego projektu programu dla szkół powszechnych I-go stopnia przy ustalaniu i wyborze materjału naukowego w poszczególnych przedmiotach nauczania musieli liczyć się: 1-o z ogólnemi wytycznemi programowemi, obowiązującemi wszystkich autorów programów szkół ogólnokształcących, 2-o z niektóremi wytycznemi programowemi, odnoszącemi się wyłącznie do szkół I i II stopnia. Szczególnie w szkołach I stopnia zasadniczą rolę w budowie materjału programowego miały odegrać dwa wymagania: a) program szkoły powszechnej winien stanowić całość, odpowiadającą zasadzie jak najlepszego wyzyskania sił i możliwości rozwojowych dziecka i dostosowaną jak najściślej do **życiowych potrzeb jego środowiska**, oraz b) przy układaniu programów należy bardzo **szczegółowo rozważyć i wskazać rodzaje nauki cichej, sposoby jej prowadzenia, zakres nadającego się do niej materjału, a nawet poszczególne tematy, stosunek do nauki głośnej i pracy domowej, wyzyskanie podręcznika i pomocy naukowych** (podkreślenia własne) [1].

Uwagi niniejsze mają właśnie za zadanie zbadać, czy podane do ogólnej wiadomości projekty (drukowane na prawach rękopisu) „stanowią pewną zamkniętą w sobie całość" oraz czy i w jakiej mierze zawierają składniki, podkreślone w cytowanych wyżej założeniach, a mające świadczyć o odrębnem obliczu i nowych wartościach programu.

Metody nauczania i organizacja pracy są w ścisłej zależności, gdyż ich właściwa realizacja opiera się (w odniesieniu do danych szkół) przedewszystkiem na właściwie zrozumianej i w pełni organizowanej nauce cichej. W programach dla szkół pierwszego stopnia naukę cichą potraktowano wyłącznie jako konieczność organizacyjną. Znajdujemy naprzykład w programie wypowiedzi, które można rozumieć, jako pewnego rodzaju definicję nauki cichej: „W szko-

---

[1]) M. W. R. i O. P. — Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna i gimnazjum. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1933. Str. 1 — 41.
M. W. R. i O. P. — Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna I i II stopnia. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1934. Str. 15 — 17.

le o 1 nauczycielu powstaje ponadto zagadnienie organizacji lekcji w klasach połączonych, a więc zagadnienie nauki cichej" (41 — I — aryt.) [2]). A więc zagadnienie organizacji. Nigdzie natomiast nie podkreślono należycie, że nauka cicha, to nietylko zagadnienie organizacyjne, lecz że to przedewszystkiem najbardziej nowoczesny postulat nauczania o wybitnych wartościach kształcących i wychowawczych, wynikający z całego szeregu innych postulatów dydaktycznych, jak: samodzielność, zaradność życiowa, spontaniczność, indywidualizacja i t. d. I że wobec tego wszelka racjonalna i produktywna praca szkolna zasadniczo na nauce cichej się opiera. Bowiem tyle tylko z wszelkiej nauki szkolnej pozostanie po stronie ucznia, jako wartość bezwzględna, nieprzemijająca, o ile on sam będzie „uczyć się". Jeżeli tu i ówdzie została nauka cicha silniej podkreślona, jako postulat dydaktyczny, to przez rozproszkowanie tych wypowiedzi na luźne akcenty, przy poszczególnych przedmiotach nauki zatracił się obraz całości i nauczyciel-wykonawca, praktycznie rzecz biorąc, z trudem sobie może wyrobić właściwy pogląd na istotę nauki cichej.

Tak naprzykład program arytmetyki z geometrją zwraca uwagę, że: „nauka cicha stanowi poważną część pracy szkolnej... a jej warunki szczególnie sprzyjają wyrobieniu samodzielności i zaradności", że „temat winien być sformułowany jasno i dla wszystkich uczniów zrozumiale ...i nie wymagać dodatkowych objaśnień ustnych", oraz „że winien być tak dobrany, aby przeciętny uczeń mógł go w przewidzianym czasie doprowadzić do końca" (41—I—aryt.). Dlaczego wymienione wartości wymieniono tylko w odniesieniu do tematów rachunkowych, a nie do tematów wogóle i w odniesieniu do wszystkich przedmiotów nauki? A najbardziej, naszem zdaniem, ogólne, zasadnicze i decydujące wskazanie, że: „w każdej lekcji cichej nauczyciel powinien sobie postawić jakiś cel dydaktyczny, choćby najskromniejszy (44 — I — przyr.)", zajęło zbyt powściągliwie niespełna dwa wiersze tylko przy nauce o przyrodzie. Może ze względu na ważność tematu należałoby omówić te sprawy zasadniczo, wyczerpująco i wszechstronnie, w poszczególnych zaś przedmiotach podać jedynie wskazania specjalne, wynikające z odmiennego charakteru naukowego danego przedmiotu. Zastosowanie w programie, przy poszczególnych wskazaniach, wypowiedziach, uwagach, wyjaśnieniach i t. p. (odpowiednich) odsyłaczy, dopisków lub innych środków znakowania, uznaćby należało również za godne polecenia.

Ćwiczenia podane przykładowo w programie nauki języka polskiego, historji, geografji i nauki o przyrodzie (w programie nauki arytmetyki z geometrją

---

[2]) Ponieważ dość często musimy powoływać się na program względnie wprost przytaczać dosłownie cytaty z programu, przeto dla uproszczenia i uniknięcia zbędnych powtarzań użyjemy skrótów, jak np:. (31 — I — aryt.) lub (9 — II — pol.). Będzie to każdorazowo oznaczało odnośną str. programu, stopień organizacyjny szkoły i przedmiot nauki.

nawet i przykładów niema), nie rozwiązują istoty zagadnienia, gdyż mają raczej znaczenie orjentacyjne, co może być uważane jedynie za wyraz dobrych intencyj twórców projektu programu, z pominięciem strony praktycznej zagadnienia. W jeszcze większym zakresie i stopniu odnoszą się powyższe zastrzeżenia do szkół powszechnych stopnia I-go o jednym nauczycielu [3]), gdzie liczba godzin nauki cichej w stosunku do ogólnej liczby godzin wynosi w niektórych wypadkach ponad 50%. Zadania nauki cichej są zbyt ciasno określone. Sprowadzają się głównie do utrwalania materjału, zdobywanego w czasie nauki głośnej. Świadczą o tem zarówno podane przykłady, jak i niektóre komentarze. W przykładach ćwiczeń znajdujemy najczęściej „wszystkie rodzaje ćwiczeń w pisaniu" (19 — I — pol.). W praktyce szkolnej może to spowodować sprowadzenie nauki cichej do przesadnej pisaniny. Mamy już w tym względzie pewną tradycję, pozbawioną podstaw nowoczesnej psychologji! Przepisywanie jest najłatwiejszem rozwiązaniem zajęć cichych i jednym z najmniej skutecznych sposobów poprawienia pisowni uczniów. Obawy powyższe podzielają również programy, czego dowodem mogą być często powtarzające się uwagi następujące: „Należy unikać przeciążania dzieci zbytnią ilością pisania (53 — I — pol.)", „Należy przytem unikać wszelkiej zbędnej i niecelowej pisaniny (25 — I — his.)" i t. d. W bardzo małym stopniu uwydatnia się w programie postulat, jak się ma posługiwać nauczyciel nauką cichą. Całokształt nauki cichej w ujęciu programowem sprowadza się do konstrukcji następującej: Do programu nauki w publicznych szkołach powszechnych III-go stopnia dodano tu i ówdzie w uwagach poszczególnych (t. zw. sygnałowych) krótkie komentarze orjentacyjne, jakie ćwiczenia w danej klasie nadają się na zajęcia ciche, odsyłając po bardziej szczegółowe wskazania do uwag do całości programu. Zilustrujmy to przykładowo na programie języka polskiego.

a) w klasie I uwagi sygnałowe odrazu odsyłają do uwag ogólnych (p. str. 8);
b) w klasie II uwagi sygnałowe wymieniają 4 przykłady ćwiczeń na prace ciche (p. str. 11) i rozszerzają je w uwagach ogólnych, do — 7 (p. str. 71);
c) w klasie III dwuletniej gdzie liczba godzin nauki cichej w zasadzie przewyższa godziny nauki głośnej, uwagi sygnałowe podają również 4 przykłady ćwiczeń cichych (p. str. 19), w uwagach zaś ogólnych — 14 (p. str. 71 — 72) i t. d.

Skoro w uwagach ogólnych znajdujemy te same przykłady, co i w uwagach sygnałowych, więc poco zajmować miejsce na zbędne powtarzanie. Lepiej i konsekwentniej odrazu powołać się na uwagi ogólne, jak to zrobiono w kl. I Nie wydaje się również ryzykownem postawienie twierdzenia, że większość po-

---

[3]) Takich szkół mamy w Polsce wg. „Statystyki Szkolnictwa" za r. 1933/34 — 45,8%, dzieci zaś wiejskich uczęszcza do tych szkół prawie połowa, bo 1.689.750 na 3.335.588 zapisanych.

danych przykładów nauki cichej wymaga specjalnego przygotowania nauczyciela (brak rzeczowych wskazówek metodyczno-dydaktycznych), ucznia (odrębność psychiki dziecka wiejskiego) oraz przystosowania do warunków środowiska wiejskiego (szkoła stopnia I ze względu na swój charakter środowiskowy jest szkołą typowo wiejską).

Szkoła w środowisku wiejskiem musi w szerokiej mierze uwzględniać potrzeby rolnictwa i nieść w tym zakresie ideje postępu. Pod tym względem należałoby programy nasycić elementami, związanemi z zainteresowaniami rolnika, a tematy winny zawierać liczne momenty, dotyczące życia nowej i przyszłej wsi. Jeżeli np. w programie przyrody przewiduje się hodowlę pleśni (doświadczenie bądźcobądź sztuczne, obce), można tak samo przewidzieć hodowlę kartofli na grządce należycie uprawionej (doświadczenie życiowe i nieuniknione w warunkach wiejskich) i grzędzie normalnej, typowej dla danej wsi.

„Wytyczne" nakazują wskazać wyczerpująco zakres materjału, nadającego się do nauki cichej. Jak to zrobić? Skoro nie możemy zasadniczo wyodrębnić go w oddzielnem sformułowaniu dydaktycznem, więc należałoby chociaż wprost uwypuklić go w ogólnym materjale przez takie mechaniczne zabiegi, jak kursywa, druk rozstawiony, tłuste czcionki, garmont, petit i t. d. Tak samo należałoby postępować i w innych działach programu (uwagi sygnałowe, podane tu i owdzie orjentacyjne przykłady nauki cichej i t. p.). Zwróci to naogół większą uwagę nauczycielstwa na możliwości nauki cichej, a w innych wypadkach nawet pobudzi inwencję w zakresie produktywniejszej organizacji lekcyj cichych w klasach łączonych. Podajemy konkretny przykład na kilku wybranych ustępach materjału nauczania w programie języka polskiego:

a) czytanie jednostkowe i zbiorowe, głośne i ciche pojedyńczych wyrazów i zdań z elementarza;
b) odwzorowywanie wyrazów, liter i zdań;
c) przepisywanie z tablicy i z książki wyrazów i zdań;
d) pisanie z pamięci i ze słuchu łatwych i dobrze znanych wyrazów i krótkich zdań;
e) **ilustrowanie treści** opowiadań, wierszyków i obrazków ruchami i mimiką dzieci, **ulepiankami, wycinankami, rysunkami,** śpiewem i t. p.;
f) **spostrzeżenia**, dotyczące stanów pogody oraz życia kilku zwierząt i roślin z najbliższego otoczenia;
g) uzupełnieniem bezpośrednich spostrzeżeń dziecka powinno być oglądanie i omawianie obrazków;
h) zwracamy przytem uwagę, by dzieci bardzo powoli, ale stopniowo przyzwyczajały się do zastępowania wyrazów i zwrotów gwarowych odpowiednikami z języka warstw wykształconych, nie tracąc jednak szacunku dla gwary.

W związku z nauką cichą, rubryka pomocy naukowych, która tutaj winna stanowić jeden z najbardziej rozwiniętych i specjalnie wyodrębnionych działów w układzie zewnętrznym programu nauki, nie jest wyraźnie określona, nie zawiera bowiem niezbędnych i stanowiących podstawę do konstruowania lekcyj w klasach łączonych dyrektyw, dotyczących doboru, wytwarzania i użytkowania odpowiednich pomocy naukowych [4]. Nie ulega żadnej wątpliwości, że już nauczyciel, pracujący dziś w normalnej szkole powszechnej [5]), jeśli pragnie zrealizować właściwie założenia ustrojowo-programowe, musi włożyć wiele czasu, wysiłku i dobrej woli w swój plan postępowania dydaktycznego. Jakże znacznie wzrasta ta skala wymagań, gdy zechcemy sobie uświadomić nauczyciela-wykonawcę, w szkole I stopnia, który musi stale mieć pod ręką szereg dodatkowych norm i wskazań, wynikających z takich faktów nieuniknionych, jak: a) istnienie klas o kursie dwu- i trzyletnim, b) organizowanie kompletów złożonych z klas, uczących się równocześnie w tej samej izbie szkolnej pod kierunkiem jednego nauczyciela, c) stosowanie nauki cichej, rozumianej zgodnie z nowoczesną dydaktyką, jako nauka samodzielnego i aktywnego uczenia się. Z konieczności więc, jeżeli chodzi o rozwiązanie organizacyjno-dydaktyczne sprawy nauki cichej na terenie praktyk szkolnych, nauczyciel jest całkowicie pozostawiony sobie, programy „dają mu zbyt wiele swobody". W tym jednak wypadku, nauczycielstwo szkół I-go stopnia wolałoby być skrępowane ramami programowemi bardziej szczegółowemi, a w szczególności przy nauce cichej wyraźnie sprecyzowanemi. W programie zaś zaprojektowanym znajdujemy wskazania metodyczne, mogące w praktyce sprawić nauczycielowi wiele kłopotów. Z jednej strony nauczyciel musi wziąć pod uwagę dość ogólnikowe komentarze, jak: „Nauka cicha powinna stanowić środek stały i planowy realizacji programu (28 — I — przyr.)", „Do pracy cichej uczniów trzeba wdrażać bardzo systematycznie i planowo" (25 — I — his.) i t. p. Z drugiej znów strony obok braku wyraźnie podanych dyrektyw metodycznych program nakazuje „zachować ostrożność w przenoszeniu na teren szkoły nowych pomysłów metodycznych (32 — II — aryt.)".

Nie możemy pominąć jeszcze jednej uwagi, dotyczącej graficznego układu tekstu programu: Autorzy poszczególnych części winni porozumieć się w sprawie ujednostajnienia sposobu oznaczania poszczególnych części tekstu, jak: używanie liczb rzymskich, arabskich, liter i konsekwentnego oznaczania temi

---

[4]) Do konstrukcji zewnętrznej programu (t. zw. układ poziomy) zaliczamy materjał, wyniki, uwagi sygnałowe i uwagi do całości programu (ogólne), zawierające takie momenty dydaktyczne (wraz z odnośnemi komentarzami) jak: a) określenie celów nauczania, b) podanie najważniejszych wskazówek metodycznych, c) pomoce naukowe i środki pomocnicze, d) korelacja i t. p. (pod kątem widzenia poszczególnych przedmiotów nauki).

[5]) Za taką należy uważać siedmioletnią szkołę powszechną III stopnia, która realizuje wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie przy siedmiu siłach nauczycielskich.

symbolami poszczególnych, jednorodnych, zwartych ustępów. Przykłady: w historji materjał jest podzielony na działy, każdy dział składa się z pewnej ilości obrazów, wyraźnie i konsekwentnie oznaczonych. Natomiast w geografji i nauce o przyrodzie w kl. IV (kurs A, okres jesienny) materjał ujęto w trzy odrębne ustępy, a równocześnie na tymże kursie (okres wiosenny) brak tego podziału, co może spowodować różną interpretację materjału naukowego, lub temu podobne nieporozumienia rzeczowe.

Na zakończenie nasuwa się z pozoru drobna wątpliwość natury terminologicznej. W projekcie omówionego programu występują terminy następujące: „formy zajęć cichych" (np. 31 — I — aryt.), „odmiany nauki cichej" (np. 71 — I — pol.) i „rodzaje pracy cichej" (np. 70 — I — pol.). Niezdecydowana terminologja świadczy, iż samo pojęcie nie jest jeszcze dość pogłębione i zrozumiale wyjaśnione (wyjaśnienia podane na str. 71 — I — pol. nie wyczerpują sprawy). Należałoby zastosować termin „nauka cicha", najwłaściwszy z punktu widzenia dydaktyki nowoczesnej, można bowiem dać uczniowi na lekcji jakieś zajęcie ciche, chociaż nie wystąpi tutaj proces pracy dydaktycznej, w sensie samodzielnego uczenia się ucznia. Zajęcia natomiast ciche mogą być stosowane niezależnie od tej konieczności. Naprzykład, „klasowe wypracowania sprawdzające" (31 — I — aryt.) lub analogicznie pomyślane testy kontrolne mogą być niekiedy jedną z form pracy na zajęciach cichych. W podobnych wypadkach uczeń, grupa, czy cała klasa (rocznik) mogą być zajęte, pracować cicho, aczkolwiek brak tu właściwego procesu dydaktycznego t. zn. „uczenia się".

Reasumując powyższe uwagi, dochodzimy do wniosku, że:

1. Materjał w szkole powszechnej stopnia pierwszego pod względem jego doboru, ilości i układu nie oznacza odmiennego (swoiście przystosowanego do całokształtu warunków wsi i dziecka wiejskiego) charakteru, lecz raczej pewną niższość w stosunku do programu szkół III stopnia. W tych bowiem ostatnich, każde poruszone zagadnienie, każde zdanie, myśl, słowem wszystkie poszczególne komórki składowe programu są od siebie zależne, wzajemnie się zespalają i tak organicznie na siebie zachodzą, że w całokształcie powstaje budowa o złożonej może nieco, ale jednolitej, zwartej, głęboko przemyślanej konstrukcji. Tu zaś to, co było jednolite i celowo powiązane, wskutek mechanicznych skrótów i przesunięć w materjale, zatraciło się. Dodanie natomiast tu i owdzie jedynie luźnych fragmentów t. zw. cykliczności i nauki cichej nie stworzyło całości nowej, równowartościowej, o konstrukcji przystosowanej do tak odmiennych warunków środowiska wiejskiego.

2. Organizacja nauki w zaprojektowanych warunkach programowych nie chroni przed marnotrawstwem czasu i wysiłku oraz nie zapewnia jak największych wyników.

3. Nauka cicha, jako metoda pracy, w tychże warunkach nie zapewnia młodzieży wiejskiej po ukończeniu wszystkich klas wyrobienia umysłowego, odpowiadającego zadaniom szkoły I stopnia.

4. Uwzlgędniając przytem niższy stopień organizacyjny szkoły, bardziej zwężone możliwości w zakresie zadań wychowawczych szkoły, nieodpowiednie kształcenie nauczycieli w dzisiejszych zakładach kształcenia nauczycieli do pracy w szkołach wiejskich [6]) i t. p. stwierdzamy, że uczeń po piątym roku nauki nie osiąga ogólnego przygotowania w zakresie pierwszego szczebla programowego. Mamy tu raczej swoistą tendencję zatrzymania dzieci rolników na wsi, pogłębiającą różnicę pomiędzy wsią a miastem. Szkoła zaś I stopnia musi być przedewszystkiem czynnikiem kulturalnym, łączącym wieś z szerszym światem, czego przy przeglądaniu zaprojektowanych programów trudno się dopatrzeć.

Kazimierz Greb

NA MARGINESIE NAUKI CICHEJ

NAUKA GŁOŚNA, A NAUKA CICHA.

Pamiętamy przesadne podnoszenie wartości nauki głośnej w stosunku do nauki cichej. Zapewne jeszcze i dziś wielu wizytujących czy hospitujących wybiera przedewszystkiem te lekcje, gdzie odbywa się nauka głośna. Bo na takich lekcjach jest „coś" do zobaczenia, usłyszenia. Bo właśnie jakoby wtedy widzimy, jak nauczyciel uczy. Wystarczy przypomnieć sobie wszystkie t. zw. lekcje praktyczne dla słuchaczy zakładów kształcących nauczycieli oraz lekcje pokazowe na konferencjach rejonowych, aby uprzytomnić sobie słuszność naszego twierdzenia. Chodziliśmy tylko na naukę głośną.

Naukę cichą traktowano jako coś dodatkowego do nauki głośnej. Takie stanowisko wobec nauki głośnej powodowało to, że nauczyciel kombinował efektowne lekcje, w których on sam miał wiele do mówienia i wiele mówił; z dziećmi

[6]) Zwracał na to szczególną uwagę Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Przedmiotów Pedagogicznych w Krakowie, w dniach 20, 21 i 22 maja r. ub. Nie od rzeczy więc będzie przypomnieć tu pokrótce niektóre wysunięte na zjeździe wytyczne w zakresie przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy w szkołach wiejskich niżej zorganizowanych. Będą to: a) koniecznym warunkiem przygotowania do pracy na wsi jest zaznajomienie kandydatów z metodami badań cech charakterystycznych wsi i jej potrzeb oraz z metodami badań swoistych cech psychiki dziecka wiejskiego, b) należy specjalnie omawiać zagadnienia istoty i zadania szkoły wiejskiej, swoistych metod pracy wychowawczej i dydaktycznej na wsi, oraz przynajmniej przykładowo opracować zagadnienie rozwinięcia programu szkoły powszechnej w dostosowaniu do warunków wiejskich, c) koniecznem jest omawianie na lekcjach metodyki przy opracowaniu poszczególnych partyj programu szkoły powszechnej, zagadnienia opracowania ich na zajęciach cichych i ćwiczeniach zbliżonych do metod nauczania pod kierunkiem, d) należy zorganizować zbiorową pracę nad podniesieniem poziomu szkół niżej zorganizowanych przez należyte opracowanie metod pracy w szkole wiejskiej, stworzenie odpowiednich podręczników i pomocy naukowych dostosowanych specjalnie do nauki cichej. (Wg. referatu wygłoszonego przez W. Borowskiego w dn. 22 maja).

różnie bywało. W każdym razie nie one, lecz nauczyciel był głównym ośrodkiem zainteresowania osób hospitujących czy wizytujących. Nic więc dziwnego, że jeszcze dziś, i to nie na głuchej wsi, spotykamy się z poglądami, że każdy „dobry" nauczyciel powinien mieć w zapasie 2 — 3 doskonale opracowane lekcje, które mógłby dać w razie niespodziewanej wizytacji władz szkolnych.

Nauka głośna sprzyja niewątpliwie gadulstwu nauczyciela, a jednocześnie sprzyja bierności ucznia, boć on wie, że „Pani" będzie mówiła, mówiła, któreś dziecko coś powie i lekcja przeleci. Tak jest: na lekcjach nauczyciel za dużo (i za głośno) mówi.

To też wysuwane obecnie zagadnienie nauki cichej traktowane być musi nie jako konieczność, wypływająca z podzielności nauki w klasach łączonych, lecz jako kwestja o głębokiem znaczeniu wychowawczem i dydaktycznem i w klasach niełączonych. Za stosowaniem nauki cichej w tych klasach przemawia tu ich przepełnienie. Bo zważmy tylko, w jakich warunkach odbywa się t. zw. nauka głośna w klasie szkoły wysoko zorganizowanej. Rzadkie przecież są wypadki, aby wszyscy uczniowie brali udział w głośnej nauce. W najlepszym razie czynny udział wykazuje większa lub mniejsza część, reszta zaś albo zajmuje się czem innem, albo nudzi się, nie mogąc doczekać się swojej kolejki, kiedy nauczyciel przyjmie zgłoszenie ucznia, sygnalizowane podniesieniem ręki. Często też nauka głośna zamienia się w naukę chóralną, bezładną, gdyż każde dziecko chce brać udział w odpowiedziach czy wypowiedziach na poruszony temat. Ta chóralność znowu niewiele daje pożytku, natomiast często przysparza zarzutów, że nauczyciel nie panuje nad klasą, że klasa jest zbyt hałaśliwa i t. p.

Rzecz prosta, iż najwięcej momentów hałaśliwości dostarczają lekcje języka polskiego, a szczególnie t. zw. pogadanki, rozmówki. Zdajemy sobie sprawę z tego, że zwykle spora część dzieci nie bierze udziału w owych pogadankach, czy rozmówkach, zaś część tej części wykorzystuje zamieszanie i nie wytwarza nastroju ciszy, więc też nauczyciel ucieka się do nauki cichej. Różne mogą być postacie te nauki. Najczęstszą formą jednak jest przepisywanie z książki. Jest to najłatwiejszy sposób opanowania klasy. Czy jednak nauka cicha ma być ową deską ratunku, a przepisywanie czy jest najlepszą postacią tej nauki? Powiemy, że — nie. A to dlatego, że przepisywanie takie przeważnie nie absorbuje aktywności dziecka. Nie jest ono dla dziecka rekompensatą tego, czego, przypuśćmy, uczeń nie mógł, nie zdążył wypowiedzieć podczas nauki głośnej. Bo właśnie podejście do nauki cichej musi być takie (w rozumieniu nauczyciela i ucznia), że nauka głośna jest niejako napinaniem łuku, gotowością do boju, w którym udział wziąć ma każdy uczeń. Udział ten odpowiadać musi zdolnościom każdego ucznia zosobna: i tego, który nie zdążył wziąć bezpośredniego udziału w lekcji głośnej, i tego, który nie miał odwagi wziąć tego udziału, i tego, który dopiero w pracy cichej skupi uwagę nad tematem.

A zatem nauka cicha musi być jak najściślej związana z nauką głośną, musi być jej stałem uzupełnieniem w klasach najmłodszych, zaś w klasach starszych naukę cichą traktować można coraz częściej jako przygotowanie się do nauki głośnej.
Doniosła wartość nauki cichej kryje się właśnie w tem, że pozwala ona pracę ucznia indywidualizować, wyzwalać w uczniu szerokie możliwości pracy samodzielnej.
Nie będziemy tu omawiali różnych sposobów stosowania nauki cichej na różnych poziomach i w różnych przedmiotach szkolnych.
Ograniczymy się tylko do klasy I jako tej, w której winna być zapoczątkowana właściwa nauka cicha.

NAUKA CICHA W KL. I: JĘZYK POLSKI.

Właściwe postawienie sprawy nauki cichej w innych klasach zależne jest całkowicie od tego, jak sprawę tę potraktujemy w klasie I. Rozumiemy, że w tej klasie ze względu na szczupły zakres możliwości „technicznego wyrażania" się ucznia (pisanie), szczególnie w pierwszych miesiącach pożądana byłaby przewaga nauki głośnej nad cichą. Z drugiej znów strony stoimy wobec braku materjału do nauki cichej. Dotyczy to przedewszystkiem języka polskiego. Po lekcji, na której wprowadzamy nową literę, zadajemy najczęściej przepisywanie z elementarza. Tekstów do przepisywania jest zwykle zamało. Dobrze, jeśli w elementarzu podane są przykłady jakichś wzorów ćwiczeń, które nauczyciel wykorzysta do nauki cichej. Dobrze, jeśli nauczyciel jest pomysłowy, ma czas i na arkuszach przygotuje materjał ćwiczeniowy dla całej klasy. Najczęściej jednak praca cicha obraca się wkoło przepisywania tekstów z elementarza i to przepisywania wybitnie mechanicznego. A zatem jedyną korzyścią z tej pracy jest wprawa dziecka w kształtnem pisaniu. Samo zaś czytanie i pisanie w sensie pisowni niewiele tu zyskuje.
W szkołach wyżej zorganizowanych nauczyciel może urozmaicić czytanie i pisanie tak, aby ono nie było wyłącznem kopjowaniem tekstów z podręcznika. Jako przybory wystarczy mu tu kreda i tablica.
Jeśli zaś idzie o przykłady, jak uaktywnić pracę dziecka przy nauce czytania i pisania, to odpowiedni materjał znajdziemy w artykułach „Pracy Szkolnej" z lat ubiegłych oraz w niektórych wydawnictwach Gebethnera i Wolffa „Jak realizować programy" [1]).
Doskonałą pomocą przy nauce czytania i pisania, pomocą, która nietylko, że dostarcza uczniowi bardzo dużo materjału do samodzielnej pracy, lecz daje nauczycielowi do ręki pomoc gotową, są tablice „Piszemy i czytamy" [2]).

---

[1]) „Czytanie i pisanie" w kl. I — St. Dobraniecki, M. Kotarbiński i Al. Litwin.
[2]) St. Dobraniecki: „Piszemy i czytamy". Wyd. Jakubowski, Lwów 1935 r.

Oto treść jednej z takich tablic-kartek, formatu elementarza Kubskiego i współautorów: u góry rysunek kota, zamaszyście podkręcającego wąsa; przed nim trzy lalki zdziwione, zachwycone; wyżej — Nr. tablicy i Nr. stronicy — elementarza, po której dziecku można dać już tablicę. Pod rysunkiem rozsypane (każdy w swej przegródce) wyrazy: Olek, ma, Olek, to Kotek, Ola, kota, Olka, Lalki, a, i, kto.

Już sam obrazek zachęca do roboty. To też po omówieniu obrazka pada polecenie — pytanie nauczyciela: kto ułoży więcej zdań, zaczyna się prawdziwa praca samodzielna. Coraz to wyrywa się głos: — Ja już mam 6, 7 i t. d. zdań! — A ja 12! Bo rzeczywiście z podanych wyżej wyrazów można ułożyć nawet więcej niż 12 zdań. Czy dziecko zdaje sobie sprawę z tego, że wyraz **kotek** czy **kto** powtarza — przepisuje aż tyle razy, a więc ćwiczy się w poprawnem pisaniu tego wyrazu? Jest ono przedewszystkiem zajęte tworzeniem nowych treści, zdań. Nie chcąc powtarzać się w tych zdaniach, czyta poprzednio wpisane, a więc w ten sposób samodzielnie wprawia się w czytaniu. Na nauce głośnej dziecko odczytuje wobec klasy swoje zdanie.

Obok rozsypanek autor podaje szereg innych ćwiczeń jak: a) zastępowanie rysunku pismem (na początku, w środku, na końcu zdania, b) napisanie nazwy narysowanego przedmiotu, użycie tego wyrazu w zdaniu; c) odpowiedzi na pytania, d) uzupełnienie brakujących w zdaniu wyrazów, e) pisanie treści rebusów, f) opis jednem zdaniem obrazków, g) uzupełnienie brakujących liter, h) opis historyjki obrazkowej.

To, że każda tablica potraktowana jest tematowo, daje ten rezultat, iż nawet z rozsypanek wyrazowych otrzymujemy zdania na jeden temat.

Wartość tych tablic-kartek (ujętych jako luźne, z tekstem po jednej stronie) polega i na tem, że podsuwają one nauczycielowi szereg innych możliwości uaktywnienia pracy ucznia.

Loteryjki i abecadło ruchome jako pomoc przy nauce cichej również może oddać pewne usługi. Jesteśmy jednak zdania, że układanie z literek wyrazów znanych i wogóle zbyt częste wysuwanie w nauce czytania i pisania litery zamiast wyrazu nie prowadzi do pomyślnych rezultatów, a już w nikłym stopniu pobudza dziecko do aktywności. Pomoce te są zresztą zwykle zbyt drogie (loteryjki) i bardzo niepraktyczne w użyciu.

Nie chcemy, by z tego, co powiedzieliśmy o pomocach przy nauce języka polskiego w kl. I wyciągnięto wniosek, że bez pomocy tych czy innych nie może odbywać się nauka cicha. Mówiliśmy przedewszystkiem o pisaniu, jako tej najbardziej rozpowszechnionej formie nauki cichej. Czytanie z elementarza również może być tematem takiej nauki. Stanowczo jednak lepiej jest łączyć czytanie z pisaniem. Jeśli zaś jedyną pomocą będzie elementarz, to musi być dostosowany do nauki cichej w takiem znaczeniu, jak my to rozumiemy w swoich

wywodach, lub też nauczyciel sam poza elementarzem znajdzie pomyślne rozwiązanie trudnej sprawy, jaką niewątpliwie jest nauka czytania i pisania podczas godzin nauki cichej.

Stosunkowo mniej trudności w nauce cichej przedstawiają takie przedmioty w kl. I, jak rysunek czy zajęcia praktyczne, o ile, rzecz prosta, dzieci posiadają materjał do pracy. Tematowo prace te wynikać będą najczęściej z lekcyj języka polskiego.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że chociaż teoretycznie przyznajemy duże wartości nauce cichej, to jednak w praktyce zapewne długo jeszcze wysuwana ona będzie jako zło konieczne, zrodzone w jednoklasówkach. Lecz tylko właśnie praktyka może obalić tak fałszywe poglądy. Zmiana ta dokona się wówczas, gdy i w szkołach wyżej zorganizowanych nauka cicha zajmie odpowiednie miejsce, a co najważniejsze, gdy postaramy się, aby ta nauka realizowała naczelny postulat wychowawczo-dydaktyczny, jakim jest samodzielność dziecka w jego pracy. Na poruszonym przez nas skromnym odcinku nauki w klasie I chcieliśmy przykładowo wskazać na wyzyskanie momentów samodzielnej pracy ucznia na godzinach nauki cichej.

Este

UWAGI O PRZYKŁADACH NAUKI CICHEJ W PROJEKCIE PROGRAMU

Zajmiemy się przykładami tematów nauki cichej, analizując je krytycznie z punktu widzenia realnych możliwości szkół niżej zorganizowanych.

Jako pierwszą grupę przykładów weźmiemy tematy z projektu programu języka polskiego. Są tam na str. 71 następujące:

Kl. I — ulepianki, loteryjki obrazkowe, ilustrowanie, sporządzanie zabawek, odwzorowywanie zdań i wyrazów, pisanie nazw osób i rzeczy, oglądanych z obrazka, rozsypanki wyrazowe i t. p.

Kl. II — ilustracje, sporządzanie zabawek, nadawanie i zapisywanie tytułów obranych dla obrazków, układanie i zapisywanie zdań w związku z lekcjami głośnemi, utrwalające ćwiczenia ortograficzne, czytanie, odpowiedzi na pytania i t. p.

Kl. III — znajdowanie w czytance rzeczy najważniejszych i wskazywanie miejsc w tekście, które wnioski te popierają (?), uzupełnianie ilustracji z książek nowemi szczegółami (?), zestawianie ilustracji z treścią czytanki (?), obmyślanie opowiadania na podstawie kilku obrazków (?) i t. p.

Kl. IV — jak w klasie III, oraz projektowanie planów nadających się do tego czytanek, doszukiwanie się pobudek działania głównych postaci, wszystkie rodzaje ćwiczeń w pisaniu i t. p.

Tematy lub czynności, opatrzone znakiem zapytania, nastręczają krytyczne uwagi. Część tych przykładów ma charakter wyłącznie myślowy, niepoparty żadną ekspresją: wskazywanie, znajdowanie, obmyślanie i t. p. Czy stwarzają one takie możliwości, że dzieci istotnie będą produktywnie pracować? Czy dziecko 9-letnie w klasie trzeciej zdolne jest do tego rodzaju czysto myślowej pracy? Raczej nie. Słuszne są zastrzeżenia o zbytecznej pisaninie, lecz z drugiej strony jakże sprawdzić, jak ogarnąwszy klasę spojrzeniem stwierdzić, czy dzieci tylko cicho siedzą, czy też obmyślają opowiadanie? Niejasne także wydaje się „uzupełnianie ilustracji z książek nowemi szczegółami". Czy to znaczy, że na książce dziecko ma dorysować nowe szczegóły, czy w zeszycie przerysować ilustrację i uzupełnić? Podobnie „zestawianie ilustracji z treścią czytanki" nie jest szczęśliwym tematem nauki cichej, nadaje się jednak doskonale na lekcję głośną.

W projekcie programu arytmetyki z geometrją przykładów tematów nauki cichej, poza wyjątkiem klasy I, nie znajdujemy. Dla klasy I przewiduje się: porównywanie długości, wycinanie pasków równej długości, porównywanie zbiorów i t. p.

W projekcie programi historji znajdujemy następujące tematy: opracowywanie z podręcznika ustępów odpowiednio dobranych, lekturę popularnych opracowań historycznych (czy istnieje takie wydawnictwo?), pewne ćwiczenia na mapie (np. wyszukiwanie kierunku przemarszu wojsk Batorego w wyprawie na Inflanty lub Sobieskiego w wyprawie na Wiedeń i t. p.), ćwiczenia piśmienne o znaczeniu praktycznem w związku z programem wiadomości obywatelskich (podanie do władz i t. p.), sprawozdania z wycieczki i t. p. Przykład z wyszukiwaniem kierunku marszu Batorego trafia w próżnię. W podręczniku kierunek ten, trasa napewno nie będzie opisana, jest to kwestja zbyt szczegółowa, nauczyciel również zapewne jej dokładnie nie pamięta, a więc i uczeń nie pozna kierunku, bo brak mu źródła.

Sięgnijmy do projektu programu geografji i nauki o przyrodzie. Znajdujemy: czytanie planu i mapy, obliczenia długości na podstawie planu i mapy, obliczenia wysokości, modelowanie w glinie lub piasku różnych fragmentów terenu okolicy (?), kreślenie szkiców sytuacyjnych, oznaczania na mapie konturowej granic województwa, miast i t. p., odczytywanie wyjątków z podręcznika, książeczek popularnych i t. p. (czy istnieje takie wydawnictwo?).

Kto zna pracę w szkole jednoklasowej, stwierdzi, że modelowanie w glinie lub piasku podczas nauki cichej jest nierealne. Jest to możliwe na lekcji głośnej i to z tem ograniczeniem, że modeluje grupa dzieci, przy odpowiedniej dyskusji pozostałych uczniów. Będzie to więc raczej demonstrowanie.

W uwagach o nauce przyrody znajdujemy 10 grup przykładów tematów „zajęć cichych" oraz 6 tematów czytania cichego. Wymienimy niektóre.

1) Po zaznajomieniu dzieci w zakresie nauki głośnej z częściami rośliny na przykładzie jakiejś rośliny ozdobnej — na lekcji cichej rozróżnienie i nazwanie jadalnych części warzyw. 2) Po wspólnem zaznajomieniu się z budynkiem szkolnym na lekcji cichej odpowiedzi na kilka pytań, dotyczących domu, w którym mieszka dziecko. 4) Po opracowaniu ptaków polecenie spisania poznanych ptaków i zanotowania, czem się te ptaki żywią. 9) Po opracowaniu tematów, dotyczących trawienia pokarmów, nauczyciel rysuje na tablicy schemat przewodu pokarmowego, dzieci przerysowują go do zeszytów i uzupełniają napisami wyrażającemi nazwy i czynności poszczególnych odcinków. 10) Odczytywanie obrazków j. w. (?).

Na str. 45 projektu programu nauki o przyrodzie w szkołach stopnia II wyliczono 5 grup przykładów tematów.

1) Przed lekcją o grzybach — piśmienna odpowiedź na pytanie: które z grzybów, wyobrażonych na rycinie w podręczniku (lub specjalnej tablicy) są jadalne w naszej okolicy i czy są tak samo nazywane, jak w podręczniku. 4) Po opracowaniu wszystkich ssaków, przewidzianych przez program, polecenie wymienienia wszystkich znanych dzieciom ssaków i uszeregowania ich na podstawie sposobu odżywiania się. 5) Po opracowaniu wszystkich przewidzianych przez program zbiorowisk egzotycznych dzieci wypisują zwierzęta, z któremi się zaznajomiły i segregują je na ssaki, ptaki, gady, owady.

Przegląd tych przykładów doprowadza do wniosku, że ze wszystkich programów autorzy projektu programu nauki o przyrodzie podali przykłady tematów najbardziej konkretne, że uwydatnili ich związek z lekcją głośną, dając nauczycielowi właściwą orjentację dla organizacji nauki cichej w całym materjale nauczania. Praca myślowa dziecka ma się tu uzewnętrznić w formie spisów, zestawień, tabeli, rysunków — łatwo dających się skontrolować i nieprzeciążonych nadmierną pisaniną.

Reasumując wypowiedziane uwagi o tematach nauki cichej, możemy sprowadzić je do form następujących: czytanie (z podręcznika, tablicy, książek popularnych), odpowiedzi na pytania, sformułowane przez nauczyciela lub wyjęte z podręcznika, rzadko pisanie wypracowań (podania), zestawienia piśmienne, podpisywanie, przepisywanie, grupowanie nazw, cech, właściwości, rysowanie — ilustrowanie, przerysowanie, szkicowanie, kreślenia na mapie konturowej, kreślenia geometryczne, zestawienia tabelaryczne, montowanie, porządkowanie (okazów przyrodniczych), przycinanie (równych pasków w kl. I), wykonywanie zabawek.

Jak widać z powyższego przeglądu, projekty podają kilka form ekspresji — jest to zdobycz cenna i duży postęp w stosunku do ginącej przeszłości, w której nauka cicha polegała wyłącznie niemal na pisaninie. Podnieść musimy jednak już sformułowane zastrzeżenie co do realności czystej, bezekspresyjnej pracy myślowej dziecka (obmyślanie, zestawianie w myśli i t. p.), wydaje się nam

ona niemal niemożliwą, niecelową i niedającą się sprawdzić. Przykłady tematów nauki cichej nie zawsze są w zgodzie z warunkami pracy w szkole I stopnia. Najmniej jasne — żeby powiedzieć łagodnie — opatrzyliśmy znakami zapytania. Nie wszystkie projekty takie tematy podają. Przeważająca część tematów podana jest bez związku z nauką głośną. (Projekt nauki o przyrodzie ujmuje w przykładach ten związek). Dla nauczyciela ważną pomocą — obok przykładowo podanych tematów nauki cichej — byłyby przykłady obejmujące całą jednostkę lekcyjną, a więc część głośną i cichą lekcji i to w obu klasach.

Czas jeszcze projekty programów temi przykładami uzupełnić, inne poddać rewizji, poprawić, tworząc w rezultacie całość realną, użyteczną i oddawna przez szerokie rzesze nauczycielstwa oczekiwaną.

Saturnin Racinowski

ĆWICZENIA CIELESNE W SZKOLE POWSZECHNEJ I-GO STOPNIA

I.

UWAGI KRYTYCZNE O PROGRAMIE.

Już pobieżny rzut oka na projekt programu ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej I i II stopnia pozwala zauważyć, że zasadniczo jest on zgodny z wytycznemi przyjętemi przez Władze.

Z drugiej strony widać, że materjał nauczania został z konieczności ograniczony do minimum. O ile w szkole trzeciego stopnia w ciągu roku wypada na dziecko lekcyj ćwiczeń cielesnych około sześćdziesiąt, o tyle w szkole stopnia pierwszego tylko piętnaście. Ponadto w klasie trzeciej i czwartej gimnastykuje się razem pięć roczników. Jest to najsłabszy punkt omawianego programu ćwiczeń cielesnych, albowiem stoi w sprzeczności z podstawami fizjologicznemi i psychologicznemi, na których został zbudowany.

W nieco lepszem położeniu znajdują się szkoły powszechne pierwszego stopnia o dwóch nauczycielach. Zyskują klasy pierwsza i druga, które w tych warunkach ćwiczą się oddzielnie, klasa trzecia i czwarta zyskuje podział na grupy według płci.

Trudno przypuścić, by projektodawcy nowego programu ćwiczeń cielesnych nie wzięli pod uwagę ewentualności podziału na klasy trzecią i czwartą nie na płci, podziału, który wydaje się ze wszech miar racjonalniejszy. Niema bowiem nic trudniejszego, jak pogodzenie na jednej lekcji rozbieżności wynikających

z wieku dzieci, a więc z różnicy sił fizycznych, różnorodności zainteresowań i uzdolnień.

Do zalet programu należy jego elastyczność, skąd płynie łatwość przystosowania go do najgorszych nawet warunków lokalnych.

Słusznie w programie tym położono główny nacisk na zabawy i gry ruchowe, redukując do minimum ilość ćwiczeń gimnastycznych.

Utrzymanie nawet w tych warunkach, w jakich naogół znajduje się szkoła pierwszego stopnia, postulatu ćwiczeń śródlekcyjnych i dziesięciominutowych ćwiczeń codziennych jest rzeczą wielkiej wagi i znaczenia dla kultury fizycznej w Polsce.

Wymagania programu, dotyczące wyników pracy w poszczególnych klasach, nie są zbyt wygórowane i każda szkoła powinna im odpowiedzieć.

Na podstawie powyższych rozważań śmiało można wysnuć wniosek, że program ćwiczeń cielesnych dla szkoły pierwszego stopnia, zaprojektowany przez Min. W. R. i O. P., jest naogół dobry i nie budzi poważniejszych zastrzeżeń. Efekt pracy nauczyciela w głównej mierze będzie zależał od sposobu jego realizacji.

W następnych rozdziałach niniejszego artykułu postaram się realizację nowego programu przedstawić poglądowo, podając dobór materjału, schematy osnów i przykładowe toki lekcyjne.

Klasa pierwsza i druga.

Zabawy:

1. Zabawy ze śpiewem: Ptaszek (przebieg zabawy, słowa i melodje powszechnie znane). Ciuciubabka. Kot i myszka.

2. Zabawy orjentacyjno-porządkowe: Zbiórka kolorami (dzieci trzymają w ręku kolorowe krążki papieru, wstążeczki lub chorągiewki — wezwany kolor ustawia się w żądanym porządku: w rzędzie, w kole, w szeregu etc.). Do chorągiewek (Dwie, trzy lub cztery chorągiewki wbite w ziemię. Dzieci, posiadające kolorowe krążki papieru, wstążeczki lub chorągiewki, ustawiają się na sygnał przy chorągiewce odpowiedniego koloru w żądanym przez nauczyciela szyku).

3. Zabawy na czworakach: Bieganie jak pieski lub kotki, kicanie (bieganie jak zajączki).

4. Zabawy bieżne: Biegi w gromadce. Przeprowadzka. (Dzieci stają w kole, każde dziecko z wyjątkiem jednego ma mieszkanie: koło zakreślone na piasku. Dzieci porozumiewają się ze sobą na migi i zmieniają mieszkania, z czego korzysta dziecko bezdomne i zajmuje chwilowo opróżnione koło). Król i jego

dzieci. (Król na tronie — małe kółko narysowane — dzieci poza polem zabawy — prostokąt 12 × 24 kroki — umawiają się ze sobą, poczem wracają do króla. Król zapytuje poddanych, gdzie byli i co robili. Dzieci pokazują na migi umówione poprzednio miejsce i pracę. Jeżeli król zgadnie, gdzie poddani byli i co robili, goni dzieci i stara się jedno z nich złapać zanim minie pole zabawy. Złapany jest pomocnikiem króla w łapaniu).

5. Zabawy rzutne: Rzucanie woreczków wypełnionych grochem w górę i łapanie oburącz. Rzucanie woreczków do siebie w dwójkach i łapanie oburącz.

6. Zabawy skoczne: Skoki koników, żabek, wróbelków.

7. Zabawy w wodzie (tam gdzie warunki lokalne na to pozwolą): Biegi, skoki, ściganie się.

8. Zabawy na śniegu i lodzie: Śnieżki. Lepienie bałwana. Wożenie się na saneczkach. Ślizgawka (lód musi mieć ponad 10 cm grubości).

Uwaga. Pilnie należy baczyć, by dzieci nie stały na mrozie bez ruchu i zajęcia. Nauczyć dzieci „zabijania rąk" dla rozgrzewki.

Ćwiczenia gimnastyczne.

1. Ćwiczenia porządkowe: Ustawienie się i zbiórka w gromadce, później w rzędzie.

2. Ćwiczenia kształtujące:

a) Uruchamiające całe ciało. Domy (duże) i chałupki (małe). Drzewa i grzybki. Zbieranie kasztanów, żołędzi.
b) Ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie strzałkowej. W leżeniu tyłem wyciąganie się. W leżeniu tyłem naśladowanie pnia. W leżeniu przodem kotek się wyciąga. W leżeniu przodem rybki pływają. W siadzie puste i pełne worki.

c) Ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie poprzecznej: W postawie stojącej zamiatanie podłogi. W siadzie klęcznym piłowanie i rąbanie drzewa.

d) Ćwiczenia tułowia w płaszczyźnie czołowej: W postawie siedzącej krzaki chwieją się na wietrze. W postawie stojącej wiatr duży i mały.

3. Ćwiczenia koordynacyjne: Bociania stójka. Rysowanie nogą figur na piasku. Zrywanie jabłek z drzewa — wspinanie się na palce i sięganie ręką jak najwyżej.

4. Ćwiczenia stosowane: Wspinanie się na drzewo lub parkan. Chodzenie jak kogut chodzi. Chód zwykły z klaskaniem.

Uwaga. Ćwiczenia powyższe polegają przeważnie na ruchach naśladowczych, co dzieciom w tym wieku dzięki żywej wyobraźni łatwo przychodzi i żywo je interesuje.

Klasa trzecia i czwarta.

Zabawy:

1. Zabawy ze śpiewem: Kot i mysz. Zelman. Karuzela. Ojciec Wirgiljusz. Młyn. Szewczyk. Chinka. (Opis powyższych zabaw, melodję do nich i słowa można znaleźć w każdym niemal podręczniku do gier i zabaw ruchowych).

2. Zabawy orjentacyjno-porządkowe: Czaty. (Żołnierz stoi na czatach, obrócony plecami do nieprzyjaciela, zbliżającego się do niego w gromadce z odległości trzydziestu kroków. Gdy żołnierz się obróci, nieprzyjaciel nieruchomieje. Ten, czyj ruch żołnierz zauważy, zostaje przesunięty na miejsce pierwotne). **Labirynt.** (Dzieci stoją w rozluźnionej z czwórek kolumnie ćwiczebnej i trzymają się za ręce. Na dany znak, dzieci opuszczają ręce, robią zwrot w prawo (lub w lewo) i znowu chwytają się za ręce tworząc w ten sposób ulice raz poprzeczne, drugi raz podłużne. Ulicami labiryntu ucieka jedno dziecko, drugie je goni. W czasie gonitwy nauczyciel zmienia kierunek ulic labiryntu). **Dzień i noc.** (Dwa szeregi stoją do siebie plecami — jeden to noc, drugi dzień. Na rozkaz „dzień!", noc ucieka, dzień szybko się obraca i goni noc. Trzeba wyznaczyć granicę, której dzień nie może przekroczyć. Jeśli ta granica jest niezbyt blisko, gra z orjentacyjno-porządkowej staje się bieżną. Na rozkaz „noc!" dzień ucieka, a noc goni. Złapane przed granicą dzieci przechodzą do przeciwnego szeregu i zabawa trwa dalej.

3. Zabawy bieżne: Berek w różnych odmianach. Murzyn. Bieg łańcuchowy. Dzień i noc. Kto prędzej dokoła. **Wyścig dwójek.** (Naprzeciw dwóch rzędów w odległości dziesięciu do dwudziestu kroków od pierwszej dwójki, dwie chorągiewki. Na sygnał dwójka zrywa się do biegu i dotknąwszy pałeczką chorągiewek wraca na koniec rzędów, oddając po drodze pałeczki następnej dwójce. Wygrywa rząd, który pierwszy bieg ukończy.

4. Zabawy rzutne: **Podrywka rzucana.** (Dzieci stojąc na obwodzie koła podają sobie piłkę tak, żeby dziecko stojące w kole nie mogło jej dotknąć (rzucać zręcznie, a niewysoko). Po dotknięciu piłki dziecko wchodzi do koła, a w środek koła wstępuje ten, kto ostatni miał piłkę w ręku przed jej dotknięciem). Rzuty woreczków trudniejsze. Rzuty piłeczek o ścianę. Kiczki. Serso. Siatkówka. Kampa. Kucie. Kwadrant. We dwa ognie.

5. Zabawy skoczne: Klasy. Szczur. Wybijanka w kole. Zabawy ze skakanką i wywijadłem krótkiem i długiem.

6. Zabawy w wodzie: Skoki z brzegu do wody. Koziołek w wodzie. Strzałka tyłem i przodem.

7. Zabawy na śniegu i lodzie jak w klasie pierwszej i drugiej.

(dok. nast.) Kazimierz Koniuszewski

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

JERZY BOHDAN RYCHLIŃSKI. **Przygody Krzysztofa Arciszewskiego.** Książnica-Atlas. Str. 182.

Krzysztof Arciszewski jest postacią rzadko spotykaną na kartach historycznych powieści polskich, a przecież życie jego, bogate w przygody, barwne i urozmaicone, winnoby przyciągnąć wyobraźnię pisarzy. Krzysztof Arciszewski, kalwin, skazany był w młodości na banicję za to, iż wraz z bratem dokonał krwawego samosądu nad Kacprem Brzeźnickim, mszcząc się za doznane od niego krzywdy. Od tego też roku 1622 Arciszewski długie lata spędza na wędrówkach po całym niemal świecie. Widzimy go w Holandji, Wenecji, Anglji, Szkocji, w Paryżu. Uczy się sztuki wojennej i nawigacji.

Rychliński za główny przedmiot opowiadań swoich wziął przygody Arciszewskiego na szerokim świecie, w epilogu jedynie podając opis słynnej bitwy pod Zborowem. Autor włożył niewątpliwie w swą książkę duży wysiłek pracy i studjów historycznych. Jednakże nadmiar szczegółów i nazw historycznych oraz zbytnia obfitość słów i określeń, wymagających komentarzy, zaciemnia właściwy tok opowiadania. Z tego też powodu książka ta będzie dostępna tylko dla starszej młodzieży i to z niejednem objaśnieniem. To właśnie i brak obszerniejszego opisu działalności Arciszewskiego po powrocie do kraju stanowi główną wadę tej ciekawej i pożytecznej publikacji. **M. W.**

M. ARCT. **Mały Słownik Języka Polskiego.** 19.000 wyrazów, 6.000 zwrotów. Uwzględnione najważniejsze, ciągle spotykane i używane, 675 stronic dwuszpaltowych. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa, 1935. Broszura, w barwnej okładce, w jednym tomie zł. 6.90. Oprawa płóc. w 1 t. zł. 10.—.

Za podstawę przy opracowywaniu Małego Słownika Języka Polskiego posłużył M. Arcta — Słownik Ilustrowany Języka Polskiego, dzieło stanowiące chlubną kartę w dziejach słownictwa rodzimego. Wydawnictwo wypuszcza w świat skrócone wydanie słownika. Jest ono przeznaczone zarówno dla tych, którzy ukończywszy szkołę powszechną, pragną pogłębiać swoje wiadomości, jak dla młodzieży wyższych klas szkoły powszechnej, dla uczniów gimnazjum i szkół zawodowych, a wreszcie dla każdego, kto nie może sobie pozwolić na nabycie pełnego źródła leksykologicznego.

Pragnąc, by Mały Słownik Języka Polskiego dotarł do najszerszych warstw, Wydawnictwo wypuszcza go po cenie skalkulowanej równie nisko, jak podręczniki szkolne.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
KAZIMIERZ STASZEWSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA